

http://cee.edu.mx/home/acompanamiento-al-instituto-superior-intercultural-ayuuk-para-el-diseno-de-una-licenciatura-en-educacion-intercultural/

Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión

Os efeitos da diferença étnica no programa de educação superior no México: educação intercultural em tensão

Effects of Ethnic Difference in Higher Education Academic Programs in Mexico: Intercultural Education in Tension

Yasmani Santana Colin
Doctorando en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México
yasmanisantanacolin@gmail.com

Resumen: El presente artículo se enmarca en la discusión sobre los espacios de educación superior que están demandando los jóvenes indígenas en el país. Planteo que pese a la creación de modelos educativos interculturales y "autónomos", miembros de comunidades indígenas buscan oportunidades de acceso a las universidades convencionales, en distintas áreas del conocimiento. Mi intención es visibilizar los efectos de la educación diferenciada -para indígenas y no indígenas- a partir de la emergencia, particularmente, de las Universidades Interculturales orientadas específicamente a la población indígena, lo que genera constante tensión por la definición y praxis de la interculturalidad.

Palabras clave: diferencia étnica, educación superior, educación intercultural.

Resumo: O presente artigo parte da discussão sobre a exigência de espaços de educação superior para os jovens indígenas no país. Eu argumento que, apesar da criação de modelos educativos interculturais e "autônomos", membros de comunidades indígenas buscam oportunidades de acesso às universidades convencionais, em distintas áreas do conhecimento. Minha intenção é tornar visíveis os efeitos de uma educação diferenciada -indígenas e não indígenas- a partir da emergência, particularmente, das universidades interculturais orientadas especificamente a população indígena, o que gera constante tensão para a definição e praxis da interculturalidade.

Palavras-chave: diferença étnica, educação superior, educação intercultural.

Abstract: This paper is framed in the discussion about the spaces of higher education that indigenous youth are demanding in Mexico. I argue that despite the creation of intercultural and "autonomous" education models, members of indigenous communities still look for opportunities to access conventional universities in different knowledge areas. My intention is to make visible the effects of a differentiated education –indigenous and non-indigenous– from the moment Intercultural Universities emerge targeting specifically indigenous population, since it seems that differentiated education generates constant tension due to the definition and praxis of interculturality.

Key words: ethnic difference, higher education, intercultural education.

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2016
Dictaminado: 19 de diciembre de 2016
Segunda versión: 6 de enero de 2017
Fecha de aceptación: 9 de enero de 2017

Citar este artículo:

Santana Colin, Yasmani. 2017. "Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión". *Revista nuestrAmérica* 8 (9) enero-junio: 59-76

1. Breve panorama general de acceso a la educación superior para los pueblos indígenas en México

El acceso a la educación superior es una realidad muy lejana para la mayoría de las y los jóvenes en nuestro país; de acuerdo con las cifras oficiales, sólo tres de cada diez personas entre los 18 y los 24 años de edad se encuentran matriculados en alguna institución de educación superior, lo cual es una de las más claras muestras de la exclusión y la insuficiencia de oportunidades. Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, en México había un total de un millón 948 mil 965 mujeres y hombres entre los 18 y los 24 años de edad; de ellos, un millón 401 mil 20 no tenían la oportunidad de asistir a ninguna institución de educación superior (Fuentes 2013).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), de los países que componen el organismo, México es merecedor de uno de los porcentajes más bajos de jóvenes que ingresa a la universidad. Si bien poco más de 2.93 millones de personas mayores a los 20 años se encuentran inscritos dentro de una institución de educación superior pública o privada, según datos de la Secretaria de Educación Pública (SEP), ésta cifra representa únicamente al 24% de los jóvenes mayores de edad en todo México (Ruíz 2016).

Considerando lo anterior podemos decir que el acceso a la educación superior en México es un privilegio. La demanda por educación superior de jóvenes de distintos sectores sociales es abrumadora con respecto a los pocos espacios que ofrece el Estado mexicano.

Las oportunidades de educación superior para los miembros de comunidades indígenas son aún más complicadas. Las condiciones económicas, políticas, geográficas, culturales, lingüísticas, entre otras, han truncado, de alguna manera, el acceso y culminación de la educación superior para este sector social. Ciertamente, la población indígena que llega a la universidad es aún más escasa, se habla del 1 al 3 % de jóvenes indígenas que logran llegar a estos niveles de escolaridad (Schmelkes, s/f).

Aunque, aquí nos avocamos al nivel superior es importante decir que en todos los niveles educativos han existido carencias de todo tipo en los contextos indígenas, lo cual se verá reflejado posteriormente al querer acceder y culminar una carrera universitaria. Para Czarny (2006, 144) son distintos los aspectos que se identifican como dificultades que atravesaron la conformación de la educación escolar indígena, desde la formación de los maestros, las condiciones materiales y organizativas en que operaron las escuelas, así el abordaje pedagógico de lo cultural y lo lingüístico. Pese a estas condiciones, desde los años 60s y 70s se fue configurando un sector indígena con cierto grado educativo. No obstante, algunos investigadores ubican el acceso a la educación en distintos niveles, y de manera muy incipiente a la universidad, a partir de la consolidación de los Estados nacionales en América Latina en las primeras décadas del siglo XX:

> Durante este período, América Latina vivió cambios de envergadura a partir de la crisis que experimentó el modelo oligárquico de desarrollo, cuya señal más temprana y dramática fue la Revolución Mexicana de 1910. Esta irrupción de lo popular y el acceso de los sectores medios al gobierno, traería consigo la modificación de los límites imaginarios de la nación, incorporando lo popular como un eje de legitimación de los discursos políticos. Se inaugura así el largo y azaroso período del Estado de Bienestar, que hizo posible el acceso de los sectores más desposeídos a la educación, a la salud y a la vivienda, a través de políticas públicas diseñadas desde las esferas estatales y que tuvieron como telón de fondo proyectos económicos de desarrollo industrial. (Zapata 2005 71)

Ibarra (1999, 79) apunta que los raros casos de universitarios y profesionales indígenas en los años setenta, actualmente ya no son una excepción. Médicos, abogados, arquitectos, antropólogos e ingenieros indígenas formados en universidades nacionales o extranjeras tienen ya cierta visibilidad. Lo cierto es que en los últimos años, la presencia de estudiantes indígenas en programas universitarios en México es cada vez más frecuente. Muchos de éstos han logrado concluir una carrera universitaria y han continuado sus estudios de posgrado en diversas instituciones nacionales e internacionales.

Las políticas educativas, de una manera muy incipiente, comienzan a reconocer que existe un tipo de estudiante "no convencional" dentro del paradigma institucional, un tipo de intelectual que no se identifica en la tradición occidental. Como dijera Robert Dover (2004, 22), es una otredad étnica, de género y de clase, con una contribución científica sustantiva para la sociedad mayoritaria y para sus propias comunidades.

En México, se cuenta con la experiencia de las Universidades Interculturales creadas en 2003 cuyo propósito era ampliar los accesos de la población indígena a la educación superior. Las universidades interculturales son instituciones que se ubican en regiones con población mayormente indígena. Como su nombre lo indica, "aparentemente" no son exclusivamente para indígenas, pero sí preferentemente para indígenas por el lugar donde están ubicadas (Cf. Schmelkes 2008).

La demanda por las Universidades Interculturales en general surgió de los gobiernos estatales, apoyada en algunos casos -no en todos- por organizaciones indígenas locales (Schmelkes, 2016). El proyecto se genera debido a que grupos y organizaciones relacionadas con comunidades indígenas demandaban instituciones de educación superior cercanas geográfica y culturalmente a sus pueblos (CGEIB 2009). Es por ello que a partir de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el 2001, se busca una educación "incluyente" y de "calidad" con "pertinencia cultural y lingüística", de acuerdo con la composición pluricultural del país.[2]

[2] http://eib.sep.gob.mx/diversidad/

La misión de estas Universidades Interculturales es formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos, situación que hoy en día es tema de debate: se cuestiona por qué a los profesionistas indígenas se les confiere el trabajo con sus comunidades, mientras que a los jóvenes profesionistas no indígenas se les exenta de estos trabajos, o no se espera de ellos, aparentemente, nada en sus respectivos contextos. Así, en el país se han creado universidades interculturales en Sinaloa, el Estado de México, Tabasco, Puebla, Chiapas, Veracruz, Quintana Roo, Michoacán, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo y Nayarit.

Por otro lado, han surgido instituciones de educación superior con tintes más "autónomos"[3], las cuales buscan una propuesta pedagógica que no esté desvinculada del proyecto político-cultural de las comunidades. Así, han emergido algunas universidades con enfoques "interculturales, de "educación propia", de "etno-educación", entre otras formas de nombrarse. Por ejemplo, en este grupo se encuentra la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), que es el resultado de la movilización de los pueblos indígenas y afromexicanos del Estado de Guerrero durante la década de los 90s, y de la cada vez más necesaria solución a sus demandas por el derecho al reconocimiento y a un desarrollo propio. Después de un proceso de cerca de diez años de reflexión, consulta en más de 250 asambleas comunitarias y municipales, y tres Congresos sobre Educación Intercultural en el Estado de Guerrero, el 12 de octubre de 2007 la UNISUR abrió sus puertas (Flores y Méndez 2012).

Otras experiencias son el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), El Instituto Intercultural Ñöñho (IIÑ), el Instituto Intercultural Maya, la Universidad de la Tierra (UNITIERRA), la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM), la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red), entre otros proyectos educativos que contemplan un currículo orientado a lo comunitario, a lo propio, en relación con la madre tierra, con los elementos identitarios, en lo que en otros espacios han denominado el *buen vivir,* entendido como un bienestar solidario, armónico, unido a lo comunitario, con una filosofía de lo colectivo a partir de la lógica y cosmovisión de cada pueblo, o lo que en México se ha entendido como lo comunal o la comunalidad.

---

[3] Las comillas se colocan para decir que los proyectos educativos de nivel superior que surgen de las dinámicas comunitarias, construidas con la participación de agentes comunitarios, muchos de ellos con altos grados de formación académica, no son del todo autónomos, en el sentido de que dependen de Organizaciones No Gubernamentales (ONGs,) Fundaciones, de la certificación de alguna universidad convencional y de la participación de intelectuales no indígenas. No queremos decir que la influencia y participación de estos agentes esté mal, pues siempre se necesita de toda esta ayuda, sin embargo, la participación de éstos nos hace repensar si estos proyectos son del todo autónomos o se ven influenciados por modelos externos (Por ejemplo la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) en la que los trimestres están organizados de forma muy similar a la organización que tiene la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), de manera modular. Finalmente consideramos que no existe una autonomía como tal en estos proyectos, pues siempre se depende de factores externos a las dinámicas de las comunidades, situación que no es exclusiva de los proyectos indígenas sino de todo proyecto educativo en general.

Tras algunas movilizaciones de profesores bilingües en México, apoyados por distintas secciones sindicales, surgen también las Normales Interculturales que son instituciones destinadas a formar profesores de educación preescolar y primaria para el medio indígena. A partir del año 2000 son otra alternativa de educación para los jóvenes indígenas, con tres primeras con sedes en Oaxaca, Michoacán y Chiapas. Estas normales que reciben particularmente población indígena vienen a sumarse a las Normales Generales[4] ya existentes en el país.

La diferencia sustancial entre las Normales Generales y las Normales Interculturales radica en la implementación del enfoque intercultural, el cual se suma al currículo nacional desde 2004. En este caso, se agregan horas de estudio dedicadas específicamente a la enseñanza de la educación indígena (Baronnet 2010). Creadas en 1994 al calor del levantamiento zapatista, otras normales también se identifican como indígenas sin que esto sea oficial en su nombre, como la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (Melgarejo 2006).

Por otro lado, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), creada en 1978, ofrece en distintas subsedes del país las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP) y (LEPMI). Cuenta con 76 Unidades y 208 subsedes académicas en todo el país, que se constituyen en un Sistema Nacional de Unidades UPN. En cada una de estas unidades académicas las actividades programadas buscan responder a las necesidades regionales del magisterio y del Sistema Educativo Nacional[5]. Con ello, estas licenciaturas han sido, desde la creación de la UPN, un espacio muy importante de formación para los docentes del medio indígena y una de las alternativas de educación superior para jóvenes de distintas regiones indígenas del país.

Otras opciones de educación superior que también se suman a los proyectos ya mencionados son los programas instalados en universidades convencionales como la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Unidad Ajusco). La Licenciatura en Educación Indígena, en la Ciudad de México desde 1982, antes de las Universidades Interculturales, es una de las pocas carreras en el país que se dirige a la población indígena (Santana 2013). La creación en la UPN-Ajusco de un espacio en Educación Superior para indígenas en los años 80, bajo la denominación de Licenciatura en Educación Indígena (LEI), hizo visible la existencia de indígenas en este nivel educativo (Czarny 2010).

[4] En la década de los 2000, un poco más de 250 escuelas normales públicas ofrecen a cerca de 100 mil estudiantes mexicanos los programas nacionales de licenciatura en educación preescolar, primaria, secundaria, especial, física y artística. Al igual que los demás establecimientos de educación pública, las Normales no tienen la obligación de contabilizar el número de estudiantes que se identifican como indígenas y su distribución por grupo étnico. (Baronnet 2010, 246)

[5] http://www.upn.mx/

También, han surgido programas de Acción Afirmativa (AA), programas "compensatorios" que aparecen principalmente en instituciones convencionales y buscan, de alguna manera, abrir espacios para los miembros de comunidades indígenas reconociendo que existen factores de desigualdad social, desigualdad en las instituciones educativas, así como falta de estrategias pedagógicas que ayuden a su permanencia y egreso. Los programas de AA pretenden apoyar las realidades negativas que viven los estudiantes indígenas al ingresar a instituciones convencionales de educación superior, es decir, a su proceso de adaptación a la vida académica, al proceso de llegada a la vida urbana y la cuestión económica en general.

En este contexto, la Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford (FF) crearon el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior como una forma de reconocer las desigualdades en materia de acceso a la Educación Superior en México. El PAEIIES es un programa de AA que busca fortalecer los recursos académicos de las Instituciones en Educación Superior (IES) para responder a las necesidades especiales de estudiantes indígenas. Para hacerlo se diseñó un programa que inserta una unidad de apoyo académico para estudiantes indígenas en la IES (ANUIES-FF, 2001).

Desde los años cuarenta, con la instalación del Instituto Lingüístico de Verano, en diversos países de América Latina, aumentó el número de iniciativas internacionales para la formación de profesionistas indígenas en los programas de educación superior de base étnica. Así, a la fecha se cuenta con un buen número de organismos y agencias de cooperación internacional que auspician la formación de estudiantes indígenas, algunos de éstos corresponden a Bancos Internacionales, Agencias Gubernamentales de Cooperación Bilateral o internacional, Universidades extranjeras, Fundaciones, Embajadas, Agencias Estatales de Cooperación, ONG con cobertura internacional, Organismos internacionales (Didou 2013).

Por otro lado, el programa México Nación Multicultural en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es un programa que apoya al ingreso y permanencia de estudiantes indígenas a través de becas, aunque no cuenta con alguna carrera específica para estudiantes indígenas el programa ubica a los estudiantes y los apoya económicamente durante sus estudios universitarios.

Aunque los programas de Acción Afirmativa han apoyado el ingreso de un buen número de estudiantes indígenas a la universidad, existe un gran debate entre expertos con respecto a éstos. Algunos manifiestan estar a favor de estos programas por ser impulsores de oportunidades de acceso y permanencia en niveles de educación superior para jóvenes indígenas; por otro lado se encuentran quienes aseguran que estas políticas son portadoras de racismo y que imprimen nuevas formas de marcar desigualdad (Santana, 2013). Una de las críticas y limitaciones retóricas en torno a la AA es que ésta se asume y se enfoca a buscar

una neutralidad racial en lugar de ser parte de un proceso de concientización sobre la diferencia (Holmes 2007). Pese al debate que existe en torno a la aplicación de estos programas, lo cierto es que muchos jóvenes indígenas han logrado acceder a programas universitarios y de posgrado gracias a algún programa de este tipo.

Actualmente, también universidades nacionales y extranjeras han "abierto" accesos a un buen número de estudiantes de origen indígena, con lo cual ha crecido considerablemente la presencia de éstos en la educación superior. De esta manera, después de haber concluido estudios universitarios y de posgrado se ubican en espacios académicos, de investigación, en cargos públicos, son conferencistas, publican, y desde estos espacios hacer oír sus propios discursos y reflexiones. Como apunta Bello (2004, 98) "lo que preocupa a los intelectuales es la apropiación de estos espacios en tanto 'lugares de poder' (el poder de la re/producción del conocimiento) y la instalación en él, de un discurso político que dé cuenta de las preocupaciones actuales del mundo indígena."

La universidad se está convirtiendo en un espacio de empoderamiento en el caso de las comunidades indígenas, está generando formas de emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias. Aparentemente la universidad se convierte ahora en una exigencia política de las comunidades, de la cual, se espera obtener una apropiación como espacio de reafirmación de lo comunitario (Santana 2014). "El acceso a la universidad por parte de los intelectuales indígenas actualiza una estrategia de apropiación y de empoderamiento ("empowerment") en un sistema de relaciones socioculturales altamente adverso para los pueblos indígenas" (Bello 2004, 98). Así, distintas investigaciones y profesionistas indígenas dan cuenta de que existe un tipo de empoderamiento que se genera a partir del acceso a los niveles superiores de educación, sin que exista una pérdida identitaria, tema que abordaremos a continuación.

2. La universidad como espacio de resignificación identitaria

Existe un cuestionamiento, desde hace algunas décadas, que gira en torno a preguntas como: ¿qué significado(s) adquiere la profesionalización y qué expectativas tienen las comunidades indígenas respecto del acceso de sus miembros a la universidad?

De estas preguntas podemos comentar lo siguiente: El acceso a instituciones educativas de nivel superior ha representado para muchos jóvenes indígenas una afirmación y resignificación de su identidad cultural; para muchos otros, la universidad ha constituido un espacio en el cual han homogeneizado sus identidades, se han occidentalizado y "perdido" el aprecio y el valor por lo comunitario.

Por ejemplo, en la síntesis de los debates y discusiones que se llevaron a cabo sobre el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior del proyecto de la Fundación para la

Educación de Pluriculturalidad y Multilingüismo en América Latina (FUNPROEIB Andes), un grupo del Cuzco (Perú) comentó:

> Finalmente frente a la pregunta de qué ha significado la universidad para los pueblos indígenas, la respuesta es que la formación recibida desde las universidades genera profesionales con pérdida de conocimientos, son occidentalizados, y obtienen status profesional. (Citado en Bello 2009, 486)

No obstante, la experiencia de integrantes de pueblos indígenas al pasar por la universidad no es homogénea. Mientras para algunos grupos es una cuestión "negativa" porque al parecer sus miembros pierden conocimientos (comunitarios) y se occidentalizan; para otros, la experiencia universitaria es una cuestión positiva debido a que los conocimientos adquiridos se ponen al servicio de la comunidad, reivindicando con ello su propia adscripción étnica. Esta es, en cierta medida, la experiencia de algunos profesionistas indígenas en México.

Con respecto al tema de la profesionalización también aparece otra arista que ubica a los procesos de escolarización como posibles caminos hacia la "emancipación". Si bien en algunas comunidades está presente la idea de que el acceso a la educación superior por parte de jóvenes indígenas provoca el distanciamiento con la comunidad y la negación de su pertenencia a un pueblo originario, también ha funcionado como espacio de "empoderamiento" para distintos miembros de comunidades indígenas.

En algunos trabajos se muestra cómo el acceso a los espacios universitarios está generando formas de utilizar la propia universidad como instrumento que "empodera", siendo ésta el lugar donde se conjugan el conocimiento académico, el conocimiento comunitario y las ideologías políticas de los propios pueblos; esto es, se apuesta por el conocimiento académico como una forma de hacer frente a las situaciones adversas de subordinación de distintos pueblos indígenas.

Como afirma Bello (2004), la universidad no es ni ha sido un espacio inocente para los indígenas. La universidad forma parte de la estructura de poder afincada en el conocimiento y el saber, que configura un conjunto de instituciones, normas, valores e ideologías propias del desarrollo histórico europeo y occidental, donde los otros logos no tienen lugar. ¿Por qué entonces los pueblos indígenas demandan que se les abran las puertas de las aulas universitarias? ¿De qué manera se explica que, desde las primeras organizaciones, la demanda por la educación haya sido un punto central de algo que ha demostrado ser uno de los mecanismos más eficaces de asimilación y desvalorización cultural? La respuesta está en las estrategias de los pueblos indígenas para convertir la educación, y la enseñanza universitaria en particular, en un recurso apropiado, al modo que lo planteaba Bonfil Batalla (1988). Implica también la idea de percibir los vínculos con la universidad en tanto espacios

de poder, poder que paradójicamente se construye en la alteridad, en la diferencia (Bello 2004).

Como señala Patricia Rea (2013, 46) el acercamiento a las aulas por parte de los estudiantes indígenas, al espacio de la racionalidad occidental, más que significar el abandono de sus proyectos históricos y étnico-políticos, reflejan el avance hacia nuevos espacios de poder, emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias. En otras palabras, dice, se trata de una politización y apropiación étnica de la universidad.

Así, estos tránsitos escolares pueden convertirse también en una "trinchera de resistencia" donde los grupos indígenas que se encuentran en posición de subordinación y que han vivido históricamente discriminados, utilizan los conocimientos adquiridos en la universidad para sus propios fines, tanto personales como comunitarios. Hablamos entonces de un "empoderamiento" étnico que se da a través de la profesionalización de estudiantes indígenas, donde los espacios universitarios son utilizados como lugares que ayudan a reconfiguran sus identidades (Santana 2014; Czarny 2015). Así, la universidad y la educación superior como espacios dominantes, son al mismo tiempo, transformados por los propios actores sociales en espacios para la descolonización y la emancipación (Rea 2013).

Lo anterior configura entre las comunidades la imagen de un joven indígena que tiene un rasgo distintivo con respecto del resto de la población juvenil. Este distintivo tiene que ver con la profesionalización en alguna disciplina o área del conocimiento académico. Así, el acceso a la universidad está jugando un rol muy importante frente a los cambios que se están suscitando en los jóvenes indígenas que pasan por ella, pues, a partir de contar con la formación académica es que se están modificando ciertas participaciones que "tradicionalmente" asumían y tenían en sus contextos de origen. Con la profesionalización muchas de estas prácticas y roles que se les tenían asignados han cambiado, sin embargo, desde sus perfiles profesionales reivindican y resignifican su identidad cultural y aportan su trabajo comunitario desde espacios extraterritoriales y en nuevas funciones. Entre ellas, se convierten en mediadores entre el Estado y las comunidades (Santana 2013 y 2014).

3. Interculturalidad en tensión

Mientras continúa el debate con respecto a si la escuela "empodera" o no a las comunidades indígenas, o si es "destructora" de identidades o no, otras políticas han tomado más fuerza, de manera particular las políticas interculturales. Hoy lo intercultural se ha vuelto tema de moda en la agenda pública, y en la política educativa particularmente. La interculturalidad se manifiesta, aparentemente, como otra forma de visibilizar a la población indígena y otros grupos sociales históricamente excluidos; sin embargo, se cae en otras trampas como el paternalismo, además de traer consigo nuevas formas de exclusión para los ya históricamente excluidos. Podríamos decir que es un tipo de neoindigenismo

(Hernández, Paz y Sierra 2004) que para el caso mexicano se concretiza en la creación de las universidades interculturales en distintos estados del país; instituciones que surgen, a diferencia de otros programas de educación superior con carácter más "autónomo", desde el mismo Estado.

> Si bien las políticas educativas para los pueblos indígenas se han denominado en los últimos 30 años interculturales, en realidad en tanto "políticas para la diferencia" existen desde mucho tiempo atrás. La "problemática indígena" ha estado presente en tanto tema de "agenda social" por resolver desde la creación de los estados nacionales y su afán homogeneizador para la fundación de identidades únicas (Czarny 2010, 214).

Entender la interculturalidad en materia de educación es ir más allá de la construcción de instituciones "especiales", donde se abre un muy limitado acceso para aquellos con antecedentes culturales y lingüísticos "diferentes" a los del resto de la sociedad (mayoritaria, mestiza). Es decir, "no se puede entender una interculturalidad sin cambiar las estructuras de poder que han invisibilizado la presencia de la diversidad cultural en las políticas públicas, estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos y prácticas dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial" (Walsh 2009, 37).

Así, lo intercultural en el terreno de lo educativo, en la mayoría de los casos, se ha entendido como lo indígena, lo subalterno, las minorías, es decir, para el "otro", "distinto culturalmente".

La interculturalidad no ha logrado abarcar un todo en donde "supuestamente" cabemos todos, sino que ha sido en ocasiones una nueva forma de marcar diferencia y exclusión, claro está, sin decirlo abiertamente. Así, se abren espacios educativos "especiales" que legitiman, consciente o inconscientemente, una dicotomía entre sectores sociales indígenas y no indígenas, de alguna manera ya diferenciados.

> […] en nombre de la interculturalidad podríamos estar legitimando una educación atenta a las representaciones populares en los sujetos subalternos, y una educación actualizada en los últimos avances de las disciplinas académicas y los desarrollos de las didácticas en los sectores favorecidos. Si reproducimos sin quererlo (y más aún legitimamos) la dicotomía educación popular/educación de excelencia académica, educación para indios o migrantes/educación para blancos, estaríamos nuevamente, y tal vez, reforzando otra forma de expropiación de las mayorías. (Diez y Novaro 2009, 132)

No queremos decir que los proyectos educativos de interculturalidad en el nivel superior no sean un logro, o que el camino que hemos recorrido no sirva, pues, es por la interculturalidad y estos proyectos educativos que se han generado muchos procesos reflexivos sobre el tema de la diversidad y su abordaje pedagógico y político. Es en este sentido que la

interculturalidad cobra importancia en tanto política educativa. No obstante, es importante reconocer que de alguna forma se ha caído en un esencialismo de lo étnico que lejos de fomentar la participación de los diversos sectores sociales en aras de crear experiencias interculturales, ha fomentado (en ocasiones) nuevas formas de exclusión y segregación al limitar a los estudiantes indígenas a un tipo de institución y a una oferta académica muy acotada con la creación de instituciones "especiales" (de etnoeducación, educación propia, interculturales, entre otras).

Es importante reconocer que la apertura de instituciones educativas de nivel superior con enfoques de interculturalidad es un avance muy significativo, pero también se debe entender que esto debe formar parte de un camino más amplio de posibilidades educativas en universidades convencionales, como parte también de un proceso "de-colonial" que abra las estructuras para todos.

4. ¿Qué universidad esperamos? Jóvenes indígenas en la educación superior

Aquí es necesario detenernos y reflexionar sobre qué tipo de universidad estamos esperando los miembros de comunidades indígenas. Si existe una demanda de las comunidades por espacios universitarios, entonces, ¿qué tipo de universidad se espera?, ¿con qué características y qué debe aportar a las comunidades? Por ello, nos preguntamos "si la universidad ha impedido el desarrollo de los pueblos indígenas a partir de sus demandas específicas, si ha significado un espacio de blanqueamiento, cuál es la universidad a la que aspiran los pueblos indígenas y los distintos actores involucrados en permear la universidad con los intereses indígenas" (Bello 2009, 487).

Si bien es cierto que la exigencia por abrir espacios universitarios con un enfoque orientado hacia lo intercultural, lo propio, lo étnico, ha sido una demanda fuerte de muchos grupos indígenas en América Latina, es preciso entender que para otros es importante generar accesos educativos en las universidades convencionales. Por ello, lo que se está pidiendo son espacios de profesionalización como cualquier otro estudiante que desea formarse en cualquier área del conocimiento.

De esta manera, destacamos que distintos estudiantes indígenas señalan que no están pidiendo una universidad que sólo se limite al abordaje de su cultura, no están pidiendo carreras específicas para sus comunidades, tampoco una universidad exclusiva para ellos, es decir, cerrada a la interacción con otros "ajenos" a su contexto. Lo que se pide es una universidad donde quepan todos y que, además, puedan elegir lo que quieren estudiar.

> El que tú seas un estudiante indígena no quiere decir que tengas que estudiar algo que tenga que ver con lo indígena, tú, puedes estudiar pedagogía, sociología, administración, psicología, yo cuando llegué (a la ciudad) dije yo quiero estudiar esto

> y tan, tan, no me puse a pensar que si de dónde vengo, de dónde soy, si soy indígena o no, sino qué es lo que yo quiero y qué es lo que puedo dar.[6]

En este sentido, no se busca una universidad intercultural, propia, autónoma, mazateca, zapoteca, mazahua, chol, u otra, lo que se quiere es una universidad que posibilite acceso para los estudiantes indígenas y no indígenas en todas las áreas del conocimiento.

Es importante entender que entrar en contacto con lo occidental, lo "moderno", lo "racional" (que han sido el yugo de la colonialidad) no es necesariamente negativo. Hoy contamos con un buen número de experiencias en las cuales vemos cómo muchos estudiantes de origen indígena han revertido su propia situación de subordinación, utilizando las herramientas que las universidades convencionales les brindaron, y con ello han logrado un tipo de "empoderamiento" y emancipación, con lo cual han resignificado también su propia identidad cultural.

Existe un imaginario con respecto al tipo de carreras que estudian los profesionistas indígenas. En tal imaginario, al parecer, quienes estudian carreras con una orientación en las ciencias sociales y humanidades, o las que corresponden a las ofertadas en las universidades interculturales o de "proyectos propios", tienen un compromiso y lazo comunitario más sólido con sus pueblos. Por otro lado, se manifiesta que existen otras en las cuales, al perecer, existe pérdida de identidad y negación por la pertenecía y adscripción a un pueblo indígena, entre ellas figuran las que pertenecen a las ciencias duras o técnicas. Si bien estas afirmaciones son en parte reales, otras investigaciones muestran que el tipo de carrera no determina el nivel de compromiso con las comunidades indígenas y que la adscripción y resignificación identitaria tampoco depende de algunas disciplinas específicas. Por ejemplo, autores como Pérez y Arias (2006) plantean que el compromiso con la comunidad depende de la profesión que hayan adquirido, y comentan:

> En alguno de estos jóvenes el acceso a la educación superior, a carreras técnicas como la computación, a las especializaciones agropecuarias, los aleja de sus comunidades de origen e incluso de sus familias, y esto los hace renunciar a su identidad cultural y hasta romper con lazos familiares y comunitarios. Éste ha sido el caso de un buen número de médicos, abogados, ingenieros, secretarias, recepcionistas, e inclusive maestros, que no han optado por la educación bilingüe y que ya no se reconocen indígenas […] Entre otros jóvenes, sin embargo, el acceso a otros niveles de conocimiento y educación los compromete con su identidad cultural propia. De ese sector joven indígena salen cada vez más los abogados, los antropólogos, los ingenieros, los agrónomos, los intelectuales, los funcionarios públicos y hasta los líderes de las crecientes organizaciones políticas de indígenas en México, todos ellos comprometidos con un proyecto de reivindicación cultural y política de sus pueblos (p. 20).

---

[6] Entrevista realizada a A.M.L. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco

Distinto a lo antes señalado, Judith Bautista, intelectual zapoteca, señala lo siguiente respecto al tipo de carreras que estudian los profesionistas indígenas y su compromiso comunitario:

> Yo creo que hay mucha gente que no ha pasado por las universidades interculturales, y que bueno, y tienen un vínculo comunitario muy fuerte, son ingenieros civiles, son arquitectos, son contadores, que son matemáticos, que son químicos, que no están en este rollo de la interculturalidad y lo están haciendo y punto, están usando la herramienta (los conocimientos profesionales), están pensado y están haciendo cargos comunitarios y están aprendiendo.[7]

Reforzando la idea anterior, Violeta Hernández, abogada e intelectual chocholteca, comenta:

> Puedes estudiar cualquier cosa y eso no te quita nada y te da posibilidades. Siendo sinceros, con las reformas que tenemos necesitamos también contadores que te digan por dónde darle la vuelta a la cosa […] eso es un ejemplo de que es una herramienta (el conocimiento académico) y es útil, digamos en el país que estamos, esas herramientas son útiles.[8]

En mi propia investigación (Santana 2014) realizada con profesionistas mazatecos de la región cañada del estado de Oaxaca, lo que se muestra es que los jóvenes que accedieron a diversas áreas del conocimiento, entre ellas algunas de corte más técnico, no renunciaron a su identidad cultural y no hubo pérdida de los lazos comunitarios. Por el contrario, se dio una resignificación de su identidad cultural, donde estas mismas carreras técnicas, ayudaron a entrar en una reflexión sobre los problemas sociales que hay en sus comunidades. De esta manera, queremos señalar que es relativo que la profesión que estudien los miembros de comunidades indígenas determine el grado o nivel de "intelectualidad" que desarrollarán, y el nivel de compromiso que asumirán con sus pueblos.

[7] Entrevista realizada a la maestra Judith Bautista, Zapoteca del Estado de Oaxaca (México)
[8] Entrevista a Violeta Hernández, abogada e intelectual chocholteca del Estado de Oaxaca (México)

5. Reflexiones finales

En este artículo queremos destacar que no estamos negando la importancia de los proyectos alternativos de educación superior que se han implementado, ya sea por parte del Estado o de las propias organizaciones comunitarias. Lo que pretendemos con estas líneas es visibilizar la importancia de abrir la universidad convencional a quienes no han tenido la posibilidad de estar dentro de ella, a quienes desean formarse en distintas disciplinas del conocimiento como cualquier estudiante, y que hasta ahora no han tenido la oportunidad. De manera específica, además de distintos sectores pobres urbanos y campesinos del país, los jóvenes indígenas han sido los grandes ausentes en estos espacios y aunque, de manera incipiente, un pequeño sector de éstos ha logrado acceder a la universidad convencional, otros siguen esperando una oportunidad.

Algunos estudiantes indígenas han tomado las pocas opciones que hay, entre ellas las universidades interculturales y algunos proyectos medianamente autónomos, donde, insistimos, son espacios valiosos porque surgen de un fuerte trabajo comunitario y lucha social pero que, sin embargo, no satisfacen las demandas formativas de un sector de las poblaciones indígenas que se inclina por disciplinas convencionales con respecto de las de corte comunitario. Lo anterior ocurre no porque no crean que sean valiosas, sino porque buscan profesiones que aporten otros conocimientos también necesarios dentro de sus contextos.

En estas líneas queremos dejar claro que tener estas posibilidades de educación superior (universidades interculturales y proyectos alternativos) en un país de difícil acceso a este nivel, es muy importante, son espacios bien ganados y tenemos que darles su justo reconocimiento. Queremos destacar también la importancia de contar con profesionistas indígenas, aunque como aquí dijimos, se cuestiona por qué éstos tienen que regresar a sus comunidades y trabajar para su gente (a diferencia de los profesionistas mestizos). En muchos casos, después de terminar sus estudios profesionales encontramos que un buen número de universitarios indígenas sí están regresando a sus comunidades de origen, y un sector de éstos está poniendo sus conocimientos al servicio de sus pueblos. Por ello, insistimos en la importancia de contar con un abanico mayor de posibilidades de accesos a la educación superior, así como a distintas disciplinas del conocimiento.

En México, contamos con un buen número de experiencias de estudiantes indígenas que utilizan las herramientas que la universidad convencional les brindó y están resignificando su identidad cultural, están poniendo sus conocimientos al servicio de sus comunidades y estas experiencias tienen que servirnos para reflexionar sobre el tipo de educación superior que están requiriendo y solicitando distintos jóvenes de poblaciones indígenas, esto, con miras a incrementar el número de estudiantes indígenas en las universidades del país.

Referencias

Baronnet, Bruno. 2010. De cara al currículo nacional: Las escuelas Normales Indígenas en las políticas de formación docente en México. En *Construcción de Políticas Interculturales en México: Debates tendencias, problemas, desafíos*, coords. Saúl Velazco y Aleksandra Jablonska, 245-272. México: UPN.

Bello, Álvaro. 2004. Intelectuales Indígenas y Universidad en Chile: Conocimiento, Diferencia y Poder entre Los Mapuches. En *Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Democracia Transicional, 1810-2001*, comp. Robert Austin Henry, 97-131. Chile: CESOC.

_____. 2009. Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En, *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, ed. Luis Enrique López, 455-498. Bolivia: Funproeib Andes.

Bonfil Batalla, Guillermo. 1988. "*La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*". *Anuario Antropológico* 86: 13-56.

Czarny, Gabriela. 2006. Escuelas, Ciudades e Indígenas. Palabras y Relaciones que Ocultan Distintos Rostros. En *El Triple Desafío. Derechos, Instituciones y Políticas para la Ciudad Pluricultural*, coords. Pablo Yanes, Virginia Molina y Oscar González, 141-162. México: SEP.

_____. 2010. Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, coords. Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska, 187-222. México: UPN.

_____. 2015. Jóvenes indígenas y universidades convencionales. En *Diversidad, Ciudadanía y Educación. Sujetos y Contextos*, coords. Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante, Gloria E. Ornelas. México: UPN.

Didou Aupetit, Sylvie. 2013. "Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 11 (septiembre): 83-99. Disponible en: https://ries.universia.net/article/download/126/177 (consultada el 27 de diciembre de 2016).

Diez, M. Laura y Novaro, Gabriela. 2009. Interculturalidad en educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de l@s niñ@s migrantes bolivian@s en Buenos Aires. En *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, coord. Patricia Medina, 115 - 138. México: UPN/Conacyt/Plaza y Valdés.

Dover, Robert. 2004. "El encuentro inminente de *otros* recíprocos: estrategias para el reconocimiento de saberes plurales". *Revista Educación y Pedagogía* 16 (mayo-agosto): 13-25.

Flores, Joaquín y Méndez Alfredo. 2012. UNISUR: Una universidad de los pueblos para los pueblos. *La Jornada del Campo* No. 62. Disponible en http://www.jornada.unam.mx/2012/11/17/cam-unisur.html (consultada el 12 de diciembre de 2016).

Fuentes, Mario Luis. 2013. "Exclusión: signo de la educación superior". *Excelsior*, 8 de octubre, http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/10/08/922330 (consultada el 12 de diciembre de 2016).

Hernández, Rosalva Aída, Sarela Paz y Teresa Sierra (coords.). 2004. *El Estado y los indígenas en tiempos del pan: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: Cámara de Diputados/CIESAS/Miguel Ángel Porrúa.

Holmes, David G. 2007. "Afirmative Reaction: Kennedy. Nixon, King and Evolution of color-Blind". *Rhetoric Review* 26: 25-41.

Ibarra Hernán. 1999. "Intelectuales indígenas, neoindigenismo e indianismo en el Ecuador". *Ecuador debate* 48 (diciembre): 71-94.

Medina, Patricia. 2006. ¿Normales indígenas o indígenas en las Normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela. En *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, coord. María Bertely, 131-188. México: CIESAS.

Pérez Ruíz, Maya Lorena y Arias Reyes, Luis Manuel. 2006. "Ni híbridos ni deslocalizados. Los jóvenes mayas de Yucatán". *Revista Iberoamericana de Comunicación* 10: 23-59.

Rea, Patricia. 2013. *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México.* Tesis de doctorado, CIESAS.

Ruíz Galicia, César Alan. 2016. "Educación superior en México: Datos para fusilar el optimismo". *Tercera Vía*, 23 de mayo. http://terceravia.mx/2016/05/educacion-superior-en-mexico-datos-fusilar-optimismo/ (consultada el 12 de diciembre de 2016).

Santana, Yasmani. 2013. *Migración, jóvenes indígenas y educación superior: experiencias identitarias y formativas en la Licenciatura en Educación Indígena*-UPN. Tesis de licenciatura, UPN.

_____. 2014. *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. Tesis de maestría, UPN.

Schmelkes, Sylvia. s/f. Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? Ponencia Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles175893_archivo_pdf2.pdf (consultada el 12 de diciembre de 2016).

Walsh, Catherine. 2009. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, coord. Patricia Medina, 25-42. México: UPN/CONACYT/Plaza y Valdés.

Zapata, Claudia. 2005. "Origen y función de los intelectuales indígenas". *Cuadernos Interculturales* 3 (enero-junio): 65-87.